

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA: A “OUSADIA” NA DIALOGICIDADE ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

BRITO, Gláucia da Silva \*

KNOLL, Ariana Chagas \*\*

SIMONIAN, Michele \*\*\*

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma experiência do Grupo de Estudo e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (Geppete) ao planejar, desenvolver e avaliar a formação “Tecnologias e Educação na Ciberultura”, sendo este integrante do projeto de formação continuada de professores –EduPesquisa. Esse curso ocorreu por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a Universidade Federal do Paraná e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação durante os anos de 2013 a 2015. Foram referências dessa produção quanto à metodologia autores como Saldaña (2013) e Bardin (2009) e na análise qualitativa dos dados o *software* ATLAS.ti. No que se refere à fundamentação teórica, foram referências os autores Marcelo (1999) e Freire (1968; 1987; 1998). A questão norteadora centrou-se em analisar os resultados da formação continuada baseada na pesquisa por meio da parceria entre universidade e escola a partir de depoimentos de professores(as). As categorias explicativas reveladas no processo foram: as emoções dos(as) professores(as) frente à oportunidade de estudar e pesquisar em serviço, as mudanças conceituais e de visão sobre a pesquisa, bem a escrita (em forma de artigo) dos ensaios de estudo, pesquisa e reflexão, comunicando-os aos pares e à comunidade acadêmica. Em síntese, podemos afirmar que a experiência vivida pelos professores reaproximou-os da universidade e da “vida teórico-acadêmica”, articulando a realidade pessoal e profissional do(a) professor(a) da educação básica às demandas da academia.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Universidade. Ensino Fundamental.

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de pesquisa Geppete: Grupo de estudos e pesquisa professor, escola e tecnologias educacionais. E-mail: glaucia@ufpr.br

\*\*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Educação: Cultura, Escola e Ensino. Bolsista Capes/CNPQ. E-mail: ariana\_chagas@hotmail

\*\*\*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Educação: Cultura, Escola e Ensino. Professora do Instituto Federal do Paraná. E-mail: misimonian@ufpr.br

## TEACHER'S TRAINING IN TECHNOLOGY: DARING DIALOGUES BETWEEN THE UNIVERSITIES AND SCHOOLS

BRITO, Gláucia da Silva \*

KNOLL, Ariana Chagas \*\*

SIMONIAN, Michele \*\*\*

### ABSTRACT

*This paper presents the results of an experiment developed by a Study and Research Group named Teacher, School and Educational Technologies (GEPPETE) when planning, developing and evaluating a course named Technology and Education in Cyberculture that was designed to help teachers in their training process. The course was part of a project named EduPesquisa conducted in a partnership with Curitiba's Local Department of Education, the Federal University of Paraná and the National Department of Basic Education between the years 2013 and 2015. As to the methodology, authors like Saldaña (2013) and Bardin (2009) reference this production and the ATLAS.ti software was used for the qualitative data analysis. The theoretical foundations are based on Marcelo (1999), and Freire (1968, 1987 and 1998). This study aims to identify the consequences of elementary school teacher training when this occurs in partnership with a university. The research revealed explanatory categories of the process, which are the emotions of the teachers before the opportunity to study and research while on duty; the conceptual changes and points of view about the research; and writing an article on their studies, research and reflections, communicating them to their peers and the academic community. In other words, we may state that the process experienced by the teachers has approximated them to the university and to the "theoretical and academic life", bringing the reality of the elementary school teacher's personal and professional life closer to the scientific and theoretical production demands in their academic lives.*

**Keywords:** Teacher Training. University. Elementary School.

---

\* PhD in Linguistics from the Federal University of Santa Catarina, Brazil. Professor of the Graduate Program in Education: Culture, School and Teaching of the Federal University of Paraná, Curitiba, Paraná. Coordinator of the Geppete Research Group. Group of studies and research teacher, school and educational technologies. E-mail: glaucia@ufpr.br

\*\* PhD student in Education at the Federal University of Paraná in the Graduate Program in Education: Culture, School and Education. Scholarship holder Capes / CNPQ. E-mail: ariana\_chagas@hotmail.com

\*\*\* PhD student in Education by the Federal University of Paraná in the Graduate Program in Education: Culture, School and Teaching. Professor at the Federal Institute of Paraná. E-mail: misimonian@ufpr.br

## 1 INTRODUÇÃO

A cidade de Curitiba, *locus* da pesquisa, possui atualmente 1.800.000 habitantes e uma rede municipal de educação formada por 185 escolas de ensino fundamental (incluindo as de educação de jovens e adultos), 205 centros de educação infantil, três escolas de educação especial, oito centros municipais de atendimento especializado e 74 centros de educação infantil conveniados. Essa rede de ensino abrange 141.613 estudantes entre crianças, jovens e adultos. A educação em tempo integral (jornada de 9 horas) é ofertada em 36 das 185 escolas. A cidade possui ainda 244 bibliotecas distribuídas por suas diferentes regiões. O quadro profissional de professores e demais trabalhadores do magistério da referida rede atualmente é composto por um total de 18.000 profissionais do magistério<sup>1</sup>.

Considerando esse cenário, marcado também pelas necessidades sociais, econômicas e culturais do referido município, a ideia do Projeto EduPesquisa surgiu da necessidade de aprimoramento no processo de formação continuada ofertada aos (às) seus (suas) professores (as). O projeto objetivou propiciar aos profissionais da educação o seu desenvolvimento profissional e acadêmico por meio de investigações da prática pedagógica, realização de pesquisas, produção e publicação de artigos. Todo esse processo foi estruturado de forma híbrida – parte ocorreu de forma presencial (*off-line*) na universidade e parte *on-line* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – e dele foram participantes os (as) docentes das escolas, bem como os (as) professores (as) da universidade e doutorandos (as) no papel de formadores (as).

O EduPesquisa, em suas estruturas macro e micro, foi viabilizado por meio da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC). Consideramos importante ressaltar a parceria com a Secretaria Municipal de Recursos Humanos (SMRH) principalmente por viabilizar a concessão das bolsas de estudo e pesquisa aos (às) professores (as). Já na UFPR, a parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd) vislumbrou efetivar a participação dos (as) professores (as) das diversas

=====

áreas do conhecimento e doutorandos(as) da educação.

Os *participantes* foram os profissionais do magistério lotados nas escolas, nos centros de educação infantil, em departamentos, núcleos regionais, faróis do saber de praça (bibliotecas) e classes hospitalares. É importante ressaltar que esses profissionais passaram por um processo seletivo que exigiu a proposição de projetos de pesquisa de acordo com diferentes linhas de pesquisa relacionadas à escola básica. Cabe salientar, ainda, que as linhas foram definidas em estudos realizados no Projeto-Piloto EduPesquisa 2013. Nessa primeira versão do projeto, foram disponibilizadas pela SME 1.200 (mil e duzentas) bolsas-auxílio para os participantes.

O *Kronos* desse processo compreendeu o período entre os anos de 2013 a 2015, sendo que, em 2013, ocorreu de forma interna na SME. Os primeiros estudos desenvolvidos pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação serviram para a elaboração do formato final do projeto, composto por 18 cursos ministrados em 2014. No total participaram 1.000 professores, com desistência de 126, havendo 48 não concluintes no processo<sup>ii</sup>. Ao todo, desistentes e não concluintes compreenderam o percentual de 17,40%, um índice considerado (por meio de entrevista presencial) pela equipe gestora do EduPesquisa, tanto na SME quanto na UFPR, como positivo. Já o total de 826 concluintes (82,60%) é composto pelos(as) participantes(as) que apresentaram seu artigo final, cumprindo desse modo a última etapa do processo de formação e de pesquisa. Os(as) participantes receberam auxílio financeiro da SME e as equipes dos cursos, coordenadores, professores, supervisores e tutores foram pagos por meio de bolsas oriundas do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>iii</sup>.

A avaliação do projeto ocorreu por meio de reuniões periódicas entre os supervisores de curso, tutores e equipes da UFPR e SME, bem como a avaliação do processo pelos(as) participantes por meio de questionários respondidos no início e no final da formação. As respostas a esses questionários foram tratadas e organizadas em dados que permitiram a elaboração do relatório final do projeto, como também serviram de base para a reformulação de novas versões do EduPesquisa<sup>iv</sup>. Essa descrição do macrocenário e os resultados gerais do EduPesquisa possibilitaram o nosso olhar para o microcenário por intermédio do processo de formação continuada, a partir da análise dos resultados de um de seus cursos intitulado “Tecnologias e Educação na Ciberultura”, campo empírico desta pesquisa.

Na articulação da análise dos cenários macro e micro, elaboramos a pergunta: *Quais os resultados da formação continuada baseada na pesquisa e no diálogo por meio da parceria universidade e escola para professores(as) a partir de seus depoimentos?* Dessa forma, o objetivo da pesquisa centrou-se em elencar os resultados a partir da “ousadia” da dialogicidade entre universidade e escola na perspectiva dos participantes por meio de seus depoimentos.

É importante ressaltar que a compreensão que dá fundamento a esta pesquisa entende o(a) professor(a) como um(a) “curioso(a)”, nas palavras de Freire (1998), mas não com uma curiosidade ingênua, e sim, a curiosidade que consiste “na necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.118). Pois, foi e é “a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.118). Estabelecida a base teórica, passamos então a discutir a formação continuada de professores.

## **2 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)**

De acordo com a revisão sistemática sobre formação de professores de Simonian (2016), esta se configura como uma disciplina sendo uma dimensão privilegiada da didática, por ser um objeto de estudo singular bem como por possuir “diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar.” (MARCELO, 1999, p.25). Além disso, existe uma comunidade de pesquisadores que já consolidaram seus trabalhos nas quatro fases descritas por Sharon Feiman (1983 citado por MARCELO, 1999), sendo estas fases: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação continuada, sendo justamente na última que localizamos a pesquisa registrada por meio deste artigo.

Dentre os diferentes termos existentes que descrevem o processo de formação continuada escolhemos o conceito descrito por Marcelo (1999) que compreende esse processo como sendo o caminho por meio do qual **os(as) professores(as) em diferentes atuações na escola** se comprometem em experiências de aprendizagem individualmente ou em equipe e por meio

dessas adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições **de forma que é possível a intervenção seja no ensino, no currículo da escola** com o objetivo de melhorar a educação que os estudantes recebem.

Em seguida, buscamos no mesmo autor as orientações conceituais existentes no que se refere à formação de professores. Encontramos ao todo cinco orientações. São elas, com base em Marcelo (1999): **Orientação acadêmica** – com a característica da abordagem enciclopédica com ênfase nos conteúdos; **Orientação tecnológica** – compreendendo o professor como um técnico, portanto sendo necessário domínio de competências para controle de qualidade, um foco behaviorista; **Orientação personalista** – enfatizando o caráter pessoal, sendo mais importante a autodescoberta e tomada de consciência, ficando em segundo plano o aprender a ensinar e o refletir sobre o ensinar; **Orientação prática** – aprender a ensinar considerando o observar grandes mestres em sua atuação com origem liberal e no pragmatismo americano, grandemente fundamentado em Dewey; **Orientação social-reconstrucionista** – mantendo relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo que o principal objetivo consiste na transformação nas concepções dos(as) professores(as) voltada para a indagação e reflexão. Essa possibilidade de retorno à indagação, reflexão e ao estudo foi a experiência como pressuposto do curso que observamos junto aos(às) professores(as) da SME de Curitiba por meio da formação “Tecnologias e Educação na Ciberultura”, do projeto EduPesquisa.

Dessa forma, podemos afirmar que a proposta voltou-se para a orientação conceitual social-reconstrucionista no que se refere aos modelos de formação continuada de professores e essa orientação conceitual converge com a compreensão de Freire (1987) de que os homens e mulheres se propõem a si mesmos como problema considerando o mundo social em que vivem; que esses ao longo de sua vida descobrem que pouco sabem de si e, portanto, se inquietam em saber mais. Com isso, indagam, respondem e suas respostas os levam a novas perguntas. Em movimento permanente de busca, admitem ser inconclusos e assim sendo têm uma vocação em ser mais.

Como integrantes do grupo de pesquisa Geppete, defendemos desde 2007 a institucionalização de propostas que ocorram com base na tríade universidade, escola básica e Secretarias de Educação ou Ministério da Educação com vistas a mudanças na prática, nos

conceitos, na cultura da escola, bem comoda sociedade.

A compreensão do que significa o uso das tecnologias na escola foi o tema que trabalhamos na organização da proposta de formação dentro do EduPesquisa com o curso “Tecnologias e Educação na Cibercultura”, buscando, com isso, refletir acerca do atual cenário cultural tecnológico e unir todos em torno de uma proposta de formação que levasse em conta a possibilidade de construção do(a) professor(a) como pesquisador(a) voltado(a) para a mudança não apenas de sua prática, mas também da cultura de sua escola e da sociedade, valorizando-o como “ser humano”. Até por que, “o processo de incorporação da tecnologia pode representar um acirramento do problema da distância entre as classes sociais e, se não houver uma política de democratização do acesso às ferramentas tecnológicas, podem ser mantidas ou mesmo intensificadas as situações de exclusão e de dominação que vivemos hoje” (RAMAL, 2002, p.66).

Se considerarmos a ausência de diálogo, de formação continuada baseada nas necessidades reais dos(as) professores(as) e a precariedade das condições materiais para o trabalho desses(as) no que se refere às tecnologias, podemos afirmar que os docentes são expostos a um ambiente de trabalho opressor. Este opressor, por sentirem-se sozinhos, incapazes de mudar suas práticas por não terem com quem dialogar, por não terem condições de trabalho condizentes com a configuração social atual em que vivemos: cultura tecnológica digital. Dessa forma, consideramos que para os(as) professores(as) a figura de um opressor único não cabe, mas sim esse cenário torna-se o opressor. Com isso, arriscamos afirmar que o opressor não é mais uma “figura humana”, mas as conjunturas e as políticas de educação brasileira que se materializam na escola. Nessa contradição entre a realidade opressora e o professor oprimido é que o “reconhecer-se limitados, não os faz libertos, mas os engaja no lutar para libertar-se” (FREIRE, 1987, p.36).

No que se refere à formação continuada de professores envolvendo esse contexto descrito, citamos Simonian (2009) por descrever quatro elementos basilares oriundos das vozes de professores de educação básica para um processo de formação continuada que envolva a tecnologia: a experiência, a metodologia e ferramenta, as discussões e o ser professor. Nesse sentido, destacamos os dois últimos elementos, pois a autora compreende que a tecnologia é construção cultural, e que nem todas as tecnologias são novas tecnologias, mas podem ser novas

=====

para alguns professores sendo necessário o elemento das **Discussões** que trazem à tona a possibilidade de experimentação de uma comunicação diferente da estruturada na transmissão de pacotes fechados de informações, destacando o desejo pela dialogicidade e pela inserção nos processos de comunicação característicos do ciberespaço, por exemplo.

As vozes dos(as) professores(as) pedem por possibilidades de vivências de comunicação intersubjetiva, seja presencial ou no ciberespaço, principalmente para poder aplicar o que aprendem na formação em sua prática docente. Além disso, é essencial o foco no **Ser Professor**, visto que sentem receio diante de experiências novas, principalmente com relação ao tempo e espaço diferenciado quando de formações híbridas. Além do desejo por momentos práticos e teóricos relacionados aos desafios do cotidiano na escola, ou seja, a transposição dos saberes e reflexões para a prática docente.

Por isso, em um modelo conceitual de formação continuada social-reconstrucionista relacionado ao pensamento de Freire (1987), o alicerce é o dialógico e o diálogo. Este último começando na busca dos conteúdos programáticos que perpassam as relações homens-mundo e a significação conscientizadora desses num processo de investigação. Destacamos que, para Freire (1987), o conteúdo programático é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos que, nesse caso, os(as) professores(as) nos entregaram de forma desestruturada. Passamos, nesse momento, a detalhar o processo da formação.

### **3 A EQUIPE E A PROPOSTA TEÓRICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO “TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA”**

No final do ano de 2013, a SME lançou o edital de seleção de cursos voltado à formatação da proposta do EduPesquisa para o ano de 2014. Um grupo de pesquisadoras do Geppete estruturou uma proposta de formação que abrangeu a reflexão quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação na escola. Desse modo, a equipe foi composta por três doutorandos(as) e coordenada por uma professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR). As doutorandos (as) realizaram suas pesquisas com professores(as) da rede pública em formação continuada e escolhendo como objeto a tecnologia na cultura escolar, isto é, na cultura

da e na escola. Posteriormente, a equipe foi ampliada em um primeiro momento devido à participação dos profissionais indicados pela SME, que desempenharam a função de professor(a) formadora(a), com a responsabilidade de articular o diálogo entre as demandas dos(as) professores(as), participantes e da equipe da universidade. Em um segundo momento, mais três professores da SME desempenharam a função de tutores no AVA.

A formação sob análise estava organizada de forma híbrida, com duração de 178 horas e oferta de 75 vagas para professores(as) da educação básica. Os objetivos são descritos no Quadro 1:

OBJETIVOS
a) (re)construir a partir de atividades de produção de mídias o conceito de tecnologias educacionais na e para a cibercultura;
b) conhecer as concepções de tecnologia existentes e a partir da leitura e discussão comparar e construir um conceito de tecnologia que servisse de subsídio para a prática em sala de aula;
c) refletir sobre a prática em sala de aula e o uso das tecnologias;
d) desenvolver pesquisa junto aos profissionais da rede para ouvi-los sobre seu processo de formação;
e) explorar repositórios de conteúdos digitais produzindo atividades para serem utilizadas em sala de aula;
f) promover o compartilhamento de experiências sobre o uso das tecnologias educacionais na rede municipal de ensino entre os participantes efetivos do projeto;
g) viabilizar a produção e publicação de artigos científicos a partir dos resultados da prática com o uso da tecnologia na rede municipal de educação de Curitiba.

**Quadro 1 - Objetivos da formação continuada**

**Fonte:** Projeto Básico Edupesquisa (2014).

O *Modular ObjectOrientedDistance Learning* (Moodle) foi a plataforma em que estruturamos o AVA para os estudos *on-line*, sobretudo para interação entre professores formadores e participantes na busca pela construção do conhecimento de maneira colaborativa. Para as atividades presenciais foram utilizadas as estruturas da SME e da UFPR.

A “Aula Inaugural e Ambientação em AVA” (12 horas), pertencente ao núcleo comum e integrante de todos os cursos, foi realizada na forma de uma palestra a todos os integrantes dos cursos participantes. A palestra foi ministrada em um centro de eventos e abordou a perspectiva da ação pedagógica do(a) professor(a) como pesquisador(a). Na abertura da palestra, a equipe técnica do EduPesquisa apresentou o AVA em que ocorreram as atividades da formação e informou que todos os(as) professores(as) participantes já estavam cadastrados(as) e, com isso, já poderiam acessar a partir daquele momento o ambiente para iniciar a formatação da construção

=====

de seu perfil virtual.

Quanto ao módulo “Fundamentos de Metodologia Científica” (42 horas), as estruturas e as bases metodológicas dos conteúdos foram desenvolvidas pelos profissionais da SME e ficaram à disposição dos participantes por meio do AVA. Já a “Fundamentação Teórica” (42 horas), desenvolvida pela equipe da UFPR, foi composta dos referenciais teóricos utilizadas pelo Geppete desde 2007. Sugerimos, enquanto ministramos essa etapa formativa, a possibilidade de reconstrução do conceito de tecnologia a partir de Brito e Purificação (2011) e Freire (1968), e para a reflexão sobre o próprio processo de formação continuada, Gatti (2008), Nóvoa (1995), Marcelo (1999), e ainda, nas análises do campo cultural da cibercultura, Castells (2002), Lévy (1999) e Valente (2004).

O desenvolvimento efetivo da pesquisa de campo (22 horas) ocorreu após as reflexões relativas ao campo da abordagem da metodologia de pesquisa e os debates presenciais e virtuais sobre a composição teórica relativa ao conceito de tecnologia, à formação continuada de professores e às bases econômicas, sociais e culturais da composição da cibercultura. Então, os participantes foram divididos em equipes que delimitaram e escolheram seus temas de pesquisa na própria rede pública municipal de ensino. Os temas abordados pelos participantes no decorrer das pesquisas estão descritos no Quadro 2 e envolvem a temática que deu nome à formação: Tecnologias e Educação na Cibercultura.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
O uso do computador: inovando as práticas docentes no ensino de língua portuguesa	Tecnologias digitais e cibercultura como suporte pedagógico	A utilização das tecnologias digitais pelos professores do 8.º ano “B” do ensino fundamental II na Escola Júlia Amaral Di Lenna
A tecnologia na escola e suas relações com a cultura e a sociedade	Aprendizagem significativa na e para a cibercultura com o jornal eletrônico “Extra-Extra!”	Ciberinfância: como a família vem percebendo o uso das TIC na educação infantil
O uso do Portal Educacional nas escolas de educação integral do NRE Boqueirão da rede municipal de ensino: tecnologias digitais ampliando saberes	Cibercultura e a construção da empatia histórica: uma experiência a partir do documentário alocado na <i>web</i> poloneses do PR	O laboratório de informática como espaço escolar na sociedade da cibercultura: práticas possíveis e desafios pedagógicos nas escolas municipais de Curitiba
Formação de professores da educação de tempo integral e as	O uso do computador nos encaminhamentos da EJA	O uso dos dispositivos digitais na escola – Como? Por quê?

Gláucia de Silva BRITO, Ariana Chagas KNOLL, Michele SIMONIAN  
*Formação continuada de professores em tecnologia: a “ousadia” na dialogicidade entre a Universidade e a Escola.*

práticas pedagógicas no eixo Ciência e Tecnologia da Informação e Comunicação		Quando?
A prática de ciência e tecnologia da informação e comunicação e o uso dos recursos tecnológicos pelo professor da escola de tempo integral	Cibercultura e cotidiano de alunos dos 5.ºs anos. Tecnologias como elemento motivador no ensino da língua inglesa	A produção de notícias da escola no ciberespaço: O Jornal Eletrônico “Extra-Extra”
A arte e o ciberismo: uma nova estética de transmissão e comunicação	Aprendizagem significativa mediada pelas tecnologias com alunos da geração Y e Z	A problemática do processo de apropriação, integração e uso das tecnologias digitais e a prática do pedagogo escolar
O uso das mídias digitais nas práticas pedagógicas em arte na Escola Municipal Professor Francisco Hübert		O tratamento das tecnologias educacionais por professores de Matemática no ensino fundamental
O que é necessário para que ocorra a aprendizagem dos(as) professores(as) em um AVA?		Robótica educacional
Espaço interativo para aprendizagem da arte: grupos no Facebook – um espaço de aprendizagem?		

**Quadro 2 – Temáticas de Pesquisados(as) Professores(as) Participantes**

Fonte: As autoras (2016).

Após a escolha dos temas, os(as) professores(as) participantes da formação passaram a ir a campo para a coleta dos dados e a análise relativa à pesquisa proposta. Com a orientação das professoras pesquisadoras, realizaram a organização de questionários e entrevistas estruturadas e semiestruturadas, pesquisas bibliográficas e então foram a campo em um processo que durou 20 horas. Ao finalizar a produção dos dados, as equipes partiram para a escrita do artigo (40 horas) que se configurou como o trabalho final da formação, cujo foco era a síntese do processo. Durante essas 40 horas, os participantes vivenciaram a experiência de obter orientação à distância por meio de postagens no AVA e encontros presenciais com as orientadoras para a organização e composição da escrita do artigo. Em síntese, o desenho pedagógico da formação compreendeu três fases. As quais são descritas a seguir.

A 1.ª fase da formação durou 54 horas, dividindo-se em 12 horas de encontros presenciais e 42 horas de estudos *on-line*. Nos encontros presenciais foram realizadas discussões e aprofundamento sobre as temáticas estudadas: conhecimento científico; pesquisa; técnicas de pesquisa e artigo científico. Os primeiros encontros versaram sobre fundamentos que auxiliaram

no estudo da metodologia científica necessária para a elaboração das pesquisas, bem como elementos teórico-práticos quanto ao uso do AVA, oportunizando a ambientação dos(as) professores(as) participantes. Nas horas de estudo *on-line* houve espaços para interação e aprofundamento das discussões realizadas no presencial por meio de recursos do ambiente.

Na 2.<sup>a</sup> fase, os profissionais participaram de quatro encontros presenciais, perfazendo um total de 16 horas presenciais e 68 horas de estudos a distância. O foco foi a discussão de temáticas que oportunizassem o desenvolvimento das pesquisas a serem realizadas nas escolas de atuação dos(as) professores(as) participantes. Nessa fase da formação também foram discutidos e aprofundados os temas “Conceitos de tecnologia” e “Cibercultura, o(a) professor(a) e sua jornada com a tecnologia”. Ainda, iniciou-se o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, a terceira fase compreendeu 16 horas presenciais e 24 horas de estudos a distância. Nessa fase foram produzidos artigos para sistematizar a pesquisa realizada pelos grupos de professores, cuja temática abordada foram as etapas da “Construção do Artigo Final”. Além disso, o trabalho desenvolvido no AVA serviu como base da avaliação processual dos(as) professores(as) participantes, sendo esse o ambiente de realização dos trabalhos de leitura, reflexão e pesquisa, culminando no artigo. No entanto, algumas contradições estiveram para além do gerenciamento, organização e formatação da equipe, bem como da divisão de funções dos formadores dentro desse ambiente. Esses desafios são delineados na sequência.

### ***3.1 Os desafios da estruturação dos encontros presenciais e a organização da equipe formadora***

No período de desenvolvimento da formação vivenciamos alguns desafios quanto à adequação às estruturas institucionais de diálogo, que devem ser descritas uma vez que nossa intenção é divulgar essa experiência contextualizada em termos didáticos e metodológicos de modo que sirvam como suporte para possíveis outras experiências semelhantes em nosso país.

Esta experiência teve que superar uma série de desafios institucionais para efetivamente ocorrer. Uma das primeiras dificuldades encontradas pela equipe de coordenação da formação foram os atrasos quanto ao início da formação, causados na maioria das vezes por demora na

liberação de verbas necessárias para a efetivação da proposta, o que gerou a reformulação do cronograma. Vencidos os desafios de início, readequamos o cronograma e começamos a planejar os encontros presenciais. A discussão sobre a temática e a organização desses encontros foi feita via *Skype* entre as pesquisadoras da equipe de coordenação da UFPR e por meio da troca de *e-mails* entre esta e a equipe da SME.

O atraso do cronograma inicial gerou outro equívoco processual: a equipe da universidade responsável pela composição teórica e metodológica da formação não participou da seleção do(a) professor(a) formador(a) – que articularia as demandas da SME e as dos tutores que atuariam no AVA. A equipe total da formação acabou sendo formada por pessoas que não se conheciam, que nunca haviam trabalhado juntas e que iniciaram os trabalhos de apresentação presencial, para se conhecerem, apenas com o tempo hábil de um dia e cinco dias úteis antes de iniciar os trabalhos no AVA. No decorrer da formação, para a organização dos encontros presenciais com os(as) participantes, a comunicação entre a equipe ocorreu apenas via *e-mail*, uma vez que os membros da equipe viviam em cidades diferentes ou atuavam em campos distintos e distantes dentro da universidade e da Secretaria de Educação.

Superar os desafios de articulação de tempo, agenda, discursos, práticas e visões da cultura escolar entre representantes de instituições que têm como função social a formação da sociedade, mas que possuem estruturas de funcionamento e logística de comunicação diferenciadas foi, sem dúvida, uma das grandes barreiras a serem vencidas ao longo da formação. Entretanto, havia um desejo de que o processo de formação se efetivasse, e mais, com êxito para todos(as) os(as) professores(as) participantes, fazendo da formação não apenas um processo em que eles e elas estivessem comprometidos com a finalização, mas que pudessem levar a experiência para a vida pessoal e profissional.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA E MÉTODO DE ANÁLISE

Considerando a questão que norteou essa pesquisa – “Quais os resultados da formação continuada baseada na pesquisa por meio da parceria universidade e escola para professores(as) a partir de seus depoimentos?” – elencamos como *paradigma norteador da pesquisa o qualitativo* uma vez que permite explicar os fenômenos a partir de seu contexto. De acordo com

Flick (2009), o campo de estudo está nas práticas da vida cotidiana, e em nosso caso, um curso e professores(as) em específico. No entanto, optamos também pela ousadia de fazer a *hibridação com a pesquisa de avaliação*, pois consideramos que ela pode ser fundamental para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Como *estratégia para a construção dos dados* que trariam resposta ao nosso questionamento de pesquisa, elencamos a entrevista presencial e a *on-line*, via *e-mail*, e o uso de uma rede social que nos ajudou a entrar em contato de forma mais rápida com os(as) professores(as), solicitando seu apoio para responder os questionamentos.

Dentre esses, a gestora da SME foi entrevistada presencialmente, a gestora da UFPR via *e-mail* e os(as) professores(as) foram convidados a participar por meio de uma rede social, sendo que seis deles responderam à solicitação. Cada entrevista foi transcrita em um arquivo em separado e os depoimentos dos(as) professores(as) foram anexados a arquivos também individuais.

Em relação à escolha do *método de análise* mais adequado tanto para a entrevista com as gestoras do EduPesquisa na SME e na UFPR quanto para os depoimentos voluntários dos(as) professores(as) participantes, selecionamos a análise de conteúdo, de Bardin (2009), pois nosso *objetivo* é elencar os resultados da formação continuada baseada na pesquisa e efetivada por meio de parceria entre universidade e escola.

Com o objetivo de analisar, em uma primeira etapa, longitudinalmente e quantitativamente os depoimentos dos(as) professores(as) participantes, consideramos pertinente a utilização de um *software* de análise qualitativa, pois a sua utilização, de acordo com Flick (2009, p.321), “facilita a representação dos dados, das estruturas dos dados e das descobertas em mapas gráficos e em outras formas de exposição, importando-os imediatamente para editores de texto utilizados na redação da pesquisa e das descobertas.” Além disso, a utilização de *software* de análise qualitativa permite níveis de refinamento no tratamento dos dados, auxiliando nas possibilidades de análise. Ainda, de acordo com Flick (2009), é possível fazer operações em códigos, categorias e famílias de categorias em operações conceituais e textuais. Considerando a necessidade de conhecimentos mais aprofundados para a utilização do *software* de análise qualitativa (QDA), escolhemos o ATLAS.ti<sup>vi</sup> pela disponibilidade de licença e também por ser de

conhecimento de uma das pesquisadoras. Para tanto, segundo Bardin (2009), realizamos as seguintes etapas utilizando o *software* ATLAS.ti:

Etapas	Descritivo operacional
1	Leitura fluente das transcrições das entrevistas e dos depoimentos dos(as) professores(as) participantes.
2	Contagem de palavras e suas reincidências para iniciar nossa pré-análise, conforme Gráfico 01.
3	Escolha da dimensão de análise partindo do que os dados foram revelando, mas também com codificação <i>a priori</i> baseado nas reincidências de palavras constantes no Gráfico 01.
4	Elaboração dos códigos ou indicadores com base nas palavras recorrentes nas entrevistas e depoimentos.

**Quadro3– Etapas da análise de conteúdo e seu descritivo**

Fonte: As autoras baseado em Bardin (2009).

Dessa forma, foi possível a realização das etapas prescritas por Bardin (2009) no que se refere principalmente à leitura fluente, à reincidência de palavras e à possibilidade de codificações *a priori*. Para esta coleta de dados, consideramos um termo significativo a partir de cinco reincidências fazendo o uso de *stoplist* para facilitar a contagem pelo ATLAS.ti.

Após a obtenção dessas palavras recorrentes, fomos aos dados buscar parte de frases, frases completas, parte de parágrafos ou parágrafos completos que estivessem relacionados com os resultados da formação analisada no EduPesquisa. Chegamos, então, aos códigos: *emoções do(a) professor(a), pesquisa, profissional professor(a), estudo, reflexão e relação universidade escola*.

Para essa etapa de codificação, buscamos a base em Saldaña (2013), pois nessa pesquisa realizamos codificações em um único ciclo, ou seja, escolhemos a *codificação inicial (Initial Coding)*. A codificação inicial permite ser um “ponto de partida para a codificação permitindo uma melhor exploração das possibilidades para posteriormente verificar qual direção tomar em sua pesquisa” (SALDAÑA, 2013, p.101, tradução livre).

Estabelecidos esses parâmetros metodológicos, iniciamos o processo de análise a ser descrito a seguir.

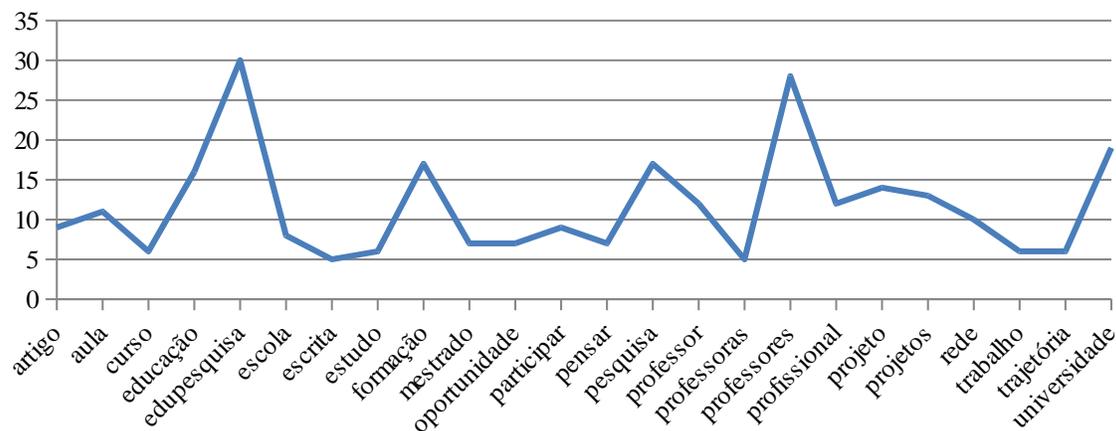
## 5 OS DEPOIMENTOS DOS (AS) PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES E OS RESULTADOS DA ANÁLISE

=====

Como destacamos ao longo da descrição e da contextualização dessa experiência, esse processo foi diretamente marcado pela ação pedagógica de diálogo entre os participantes e seus formadores, mediados ou não por tecnologias. Esse diálogo, voltado para a reflexão teórica, prática e entre pares, considerou o gesto dialógico em que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1998, p.154). Portanto, a base desse processo formativo foi o diálogo e o dialógico entre os participantes, independentemente de sua caminhada de reflexão com os conteúdos teóricos e práticos da pesquisa.

Como mencionamos na metodologia, a verificação de reincidências das palavras nos depoimentos dos(as) participantes acerca da experiência formativa foi o ponto inicial da análise, pois compreendemos que estes são e estão “situados e temporalizados” (FREIRE, 2014) e suas vozes evidenciam o seu situar-se e o seu temporalizar-se. Escolher as palavras dos participantes como ponto inicial partiu da compreensão de que a “vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2014, p.82).

O Gráfico 1 permite visualizar as reincidências de palavras nos depoimentos dos(as) participantes que auxiliaram numa primeira reflexão e posteriormente na elabora o dos códigos para a codifica o dos dados.



**Gráfico 1 – Palavras com maior reincidências nos depoimentos**

Fonte: As autoras (2016).

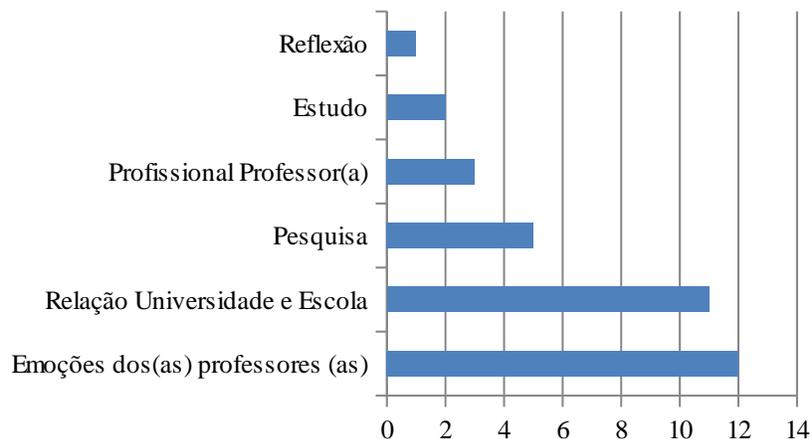
Entendemos que as palavras que mais se destacam nos depoimentos dos(as) participantes possuem relação direta com a estrutura macro do projeto, sendo a palavra com maior reincidência diretamente ligada ao seu nome, “EduPesquisa”, e a menção direta e imediata aos seus participantes, os(as) “professores(as)”, denotando ainda a instituição organizadora da proposta teórico-didática e metodológica deste curso de forma específica, que foi a “universidade”. Destacamos a repetição das palavras “formação” e “participar” evidenciando o processo participativo na formação. As palavras “mestrado”, “oportunidade” e “pensar” remetem às possibilidades que a liberdade do pensar gerou para os(as) professores(as): a autorização existencial de continuarem a buscar oportunidades por meio da continuidade de seus “estudos”, na busca de um possível “mestrado”. A partir da experiência vivenciada, os(as) professores(as) passaram a manifestar em suas vozes as palavras “trabalho” e “estudo”, declarando que estas duas ações passam a permear sua “trajetória” profissional. Nisso, percebemos que, por meio dessas vozes, o trabalho como professor(a) passa a ser compreendido de forma mais ampla, não apenas material, mas também imaterial. Trabalho e estudo, nesse caso, são parte um do outro. Essas leituras se baseiam na compreensão freiriana de que o trabalho é ontológico, ou seja, é condição e parte do processo de humanização do ser.

Os depoimentos trouxeram à tona as “emoções do professor” no sentido de que, no momento em que nos dispomos à construção de propostas de formação continuada, é necessário “ouvir o(a) professor(a)”. Isso retoma ao sentido freiriano que se refere à virtude pedagógica de saber escutar e, ao mesmo tempo, ao saber escutar, permitir que a cultura do silêncio perca espaço. Portanto, é importante oportunizar processos de formação que articulem teoria, prática e o contexto cultural no qual o(a) professor(a) habita, pois “a formação de professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário que me faz certo das coisas óbvias, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico que vivemos” (FREIRE, 1998, p.155).

As propostas de formação que o Geppete defende respeitam as emoções desse profissional primando, como primeiro passo, pela “escuta” intencional de suas necessidades, pois “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a **falar**

=====

com eles”(FREIRE,1998,p.127, grifos do autor). O Gráfico 2 evidencia as reincidências dos códigos na análise dos dados em codificação em apenas um ciclo.



**Gráfico 2 – Reincidências dos códigos**

Fonte: As autoras (2016).

É importante destacar que, em primeiro lugar, está o código “Emoções dos(as) Professores(as)”, com 12 reincidências, seguido pelo código “Relação Universidade e Escola”, com 11 reincidências, e posteriormente pelos códigos “Pesquisa”, “Profissional”, “Professor”, “Estudo” e “Reflexão”, com 05,03, 02 e 01 reincidências, respectivamente. Essas informações nos levaram a pensar sobre o fato de a palavra “reflexão” apresentar apenas uma reincidência nos depoimentos, pois um dos objetivos do processo formativo foi justamente promover a reflexão com o viés teórico-prático. No entanto, quando lemos os estratos de texto dos depoimentos codificados como emoções dos(as) professores(as), é possível verificar a presença da reflexão no processo e essa como mobilizadora das emoções.

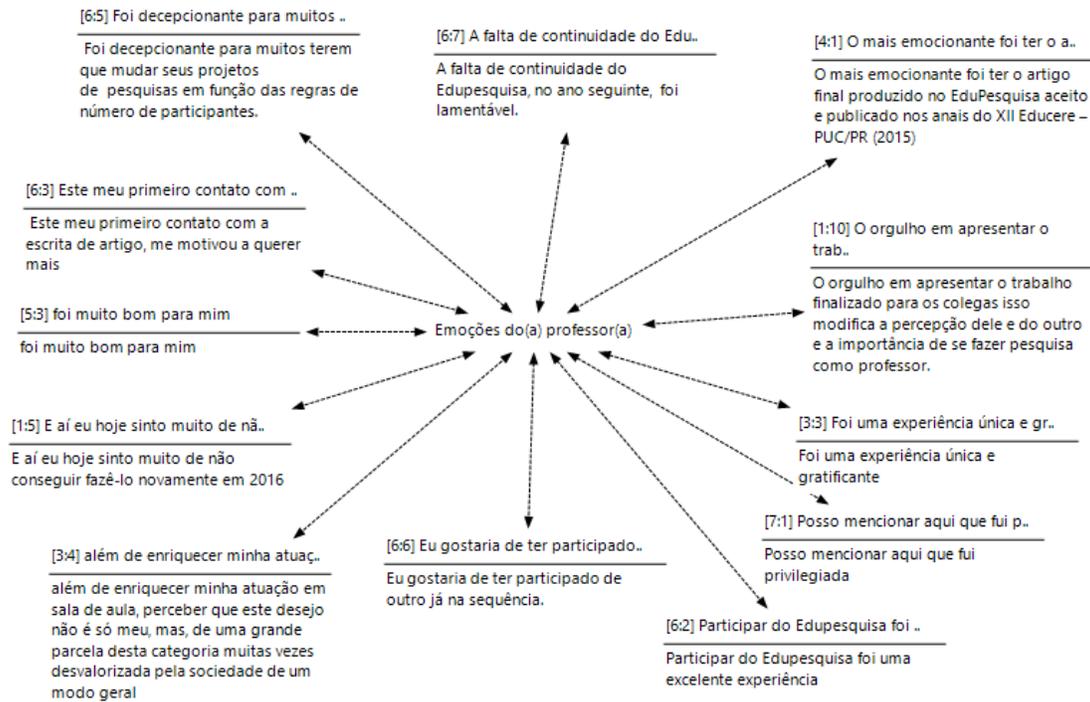
A codificação “Relação Universidade e Escola”, que aparece nas frases, parte de frases, parágrafos e parte de parágrafos analisados demonstram que para os(as) participantes(s) foi uma nova experiência: deparar-se com os desafios, com as possibilidades de interação e a transformação possibilitada pela experiência entre a escola básica e universidade.

Ainda, no que diz respeito à codificação “Emoções dos(as) Professores(as)”, podemos afirmar, embasadas no Mapa 01, na sequência, que uma das maiores “dores” dos(as) participantes é a ausência de uma próxima edição do EduPesquisa para ano de 2016. Em entrevista

presencial, de acordo com a Secretária de Educação de Curitiba, a inviabilidade do projeto para 2016 é “*devido às restrições financeiras potencializadas pela crise econômica no país neste momento*”. “*Não poder continuar*”, “*não poder participar de outro na sequência*” talvez tenha sido a maior frustração do grupo, que se orgulhou imensamente do “*primeiro artigo*”, produzido e publicado ao longo da carreira de professor da rede pública e básica de educação. Para eles, a “*emoção da apresentação deste artigo*”, o “*orgulho de apresentar para os colegas*” “*modificou a percepção do que é fazer pesquisa como professor(a) na educação básica*”.

Outra *emoção* que demonstra o vivenciar da formação aparece quando declaram a “*decepção*” em ter que “*abandonar a temática escolhida em nome da equipe*”, pois houve um momento na organização da escrita dos artigos em que os(as) professores(as) precisaram discutir e optar pelas temáticas selecionadas e pelas equipes em que participariam para poder efetivamente pesquisar em campo e escrever o artigo. Para alguns, abandonar a temática inicial escolhida e agregar seu campo de visão à outra equipe foi necessário, pois havia um número de grupos para orientação pela universidade. O número de projetos a serem orientados pelas pesquisadoras da universidade era limitado visando à qualidade no acompanhamento da pesquisa e da escrita dos artigos científicos.

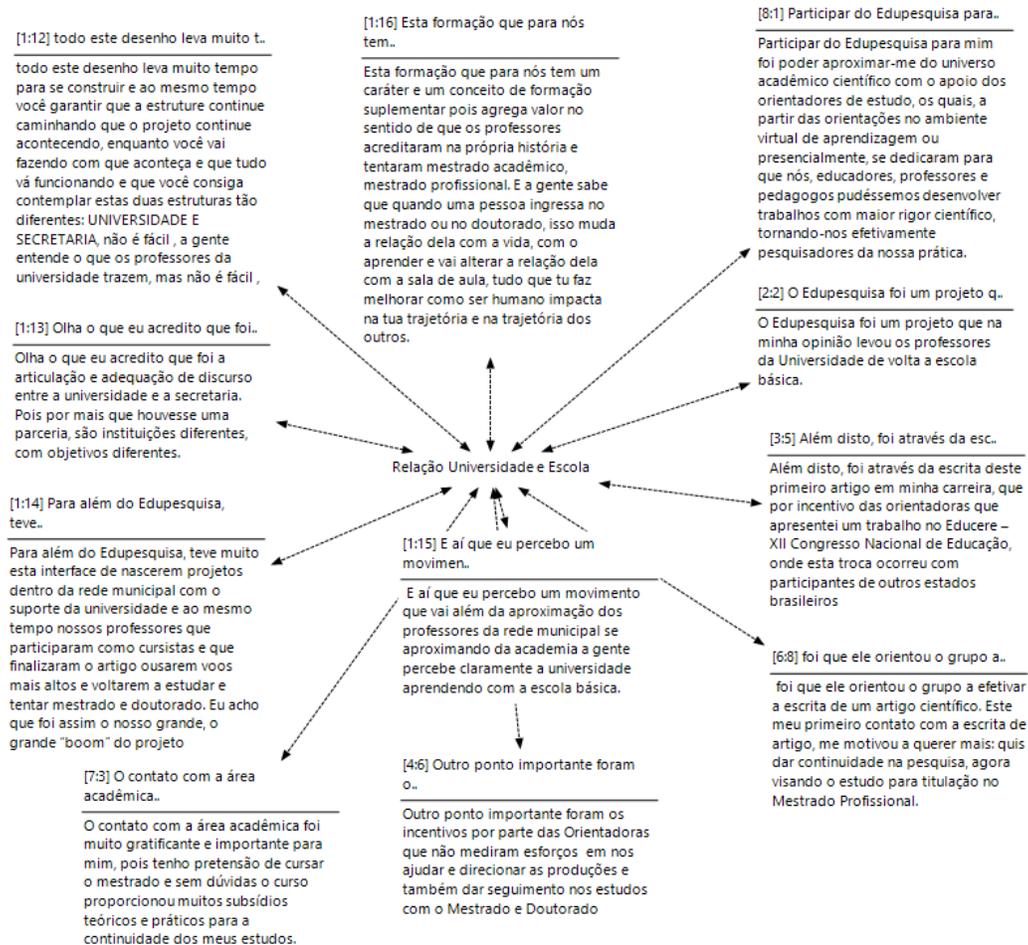
=====



**Mapa1 – Código emoções dos(as) professores(as) e suas reincidências**

Fonte: As autoras com uso do ATLAS.ti(2016).

A importância da reaproximação e da relação entre universidade e escola aparece nas declarações apresentadas no Mapa2. Os nascimentos de projetos de pesquisa que integraram professores(as) de graduação da universidade, professores(as) da educação infantil e as crianças da faixa etária dos anos iniciais denotaram na estrutura macro do projeto até mesmo um “apaixonamento pedagógico” dos(as) formadores(as) de áreas como Matemática e Ciências Biológicas pelos projetos dos(as) professores(as) e pela curiosidade das crianças, como exemplifica a citação 2:2: “*O Edupesquisa foi um projeto que na minha opinião levou os professores da Universidade de volta à escola básica.*”



## Mapa2 – Código “relação universidade e escola” e suas reincidências

Fonte: As autoras com uso do ATLAS.ti, (2016)

Além disso, o aspecto de permitir e promover a curiosidade epistemológica se fez presente. Entendemos a curiosidade epistemológica no sentido freiriano de que “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital” (FREIRE, 2014, p.39). Para Freire, tanto professores leigos como professores da universidade são curiosos e, nesse sentido, o que se faz necessário é “possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2014, p. 40).

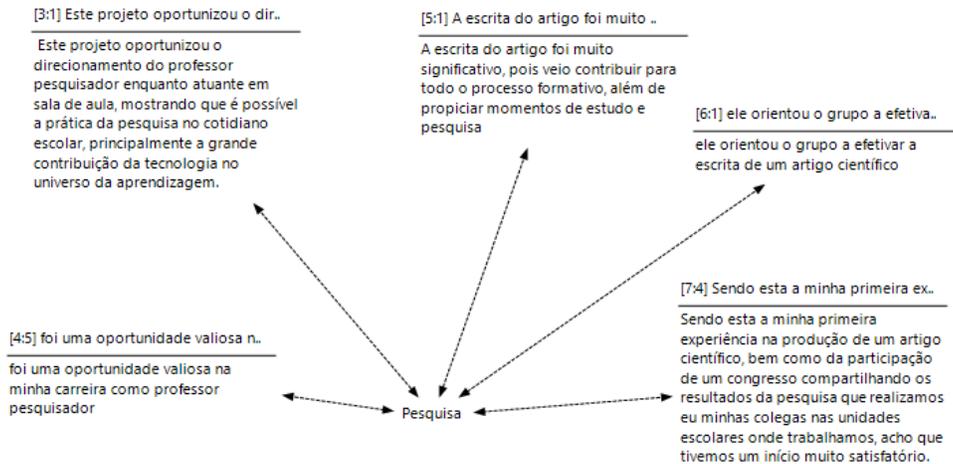
=====

Podemos exemplificar essa compreensão pelo estrato 8:1.

*Participar do EduPesquisa para mim foi poder **aproximar-me do universo acadêmico científico** com o apoio dos orientadores de estudo, os quais, a partir das orientações no Ambiente Virtual de Aprendizagem ou presencialmente, se dedicaram para que nós, educadores, professores e pedagogos **pudéssemos desenvolver trabalhos com maior rigor científico, tornando-nos efetivamente pesquisadores da nossa prática** (ESTRATO 8:1, grifo nosso).*

O papel das pesquisadoras da universidade, professoras e doutorandos (as), com uma proposta de escutar os desejos de pesquisa dos(as) professores(as) da rede básica e dedicar-se com persistência a buscá-los e não os deixar desistir por “*nunca terem escrito um artigo*”, fica em evidência quando os(as) participantes declaram que “*outro ponto importante foram os incentivos por parte das orientadoras que não mediram esforços em nos ajudar a direcionar as produções e seguir nossos estudos*”. Pois, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1998,p.96, grifo do autor).

Com o código “Pesquisa”, Mapa 03, foi possível identificar que houve uma revisão no conceito desse termo, visto que há uma declaração de que o(a) professor(a) “*pode ser sim um pesquisador enquanto atuante em sala de aula*”. Isso reflete a revisão de um conceito estratificado que aponta para a “*pesquisa*” como uma proposta apenas autorizada pela atuação da academia. Dessa forma, com base em Freire (1998), o curso permitiu aos(às) professores(as) assumirem e perceberem que podem ser um(a) pesquisador(a) por fazer parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e, portanto, a pesquisa. “*Pesquisei para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo*” (FREIRE, 1998, p.32). O Mapa 3 evidencia as vozes dos(as) professores(as) com relação a esse código.



### Mapa3 – Código “pesquisa” e suas reincidências

Fonte: As autoras com uso do ATLAS.ti (2016).

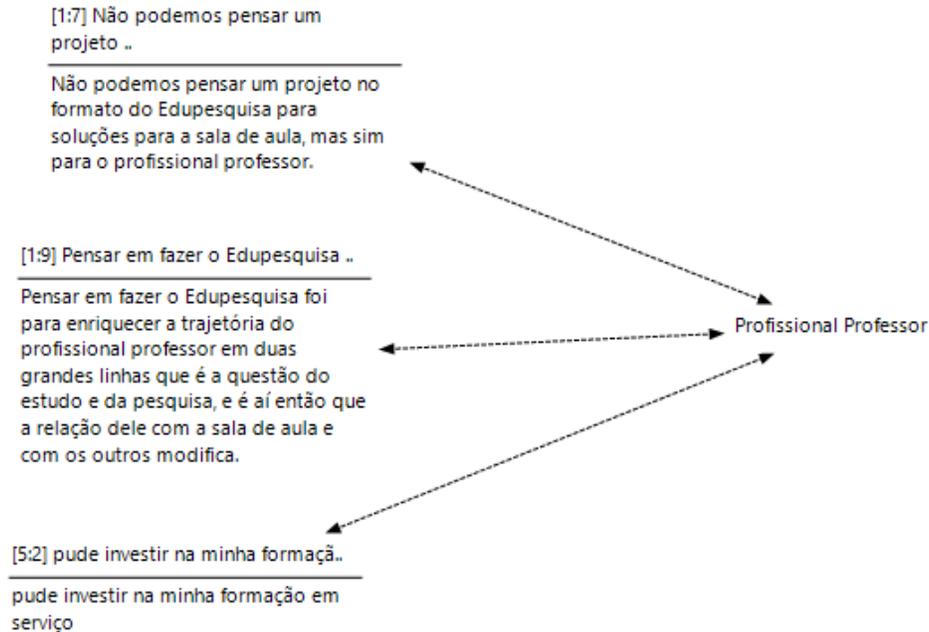
O fato de o curso “Tecnologia e Educação na Cibercultura” eo EduPesquisaterem sido a “primeira experiência” de vários participantes tanto para escrever um artigo quanto para participar de um evento científico causou surpresa para as orientadoras. Como pesquisadoras no doutorado,não imaginavam ser esta “uma primeira oportunidade” para esses(as) professores(as). O enriquecimento da trajetória do “profissional professor” enquanto ser humano foi também um objetivo alcançado pelo projeto e curso, uma vez que a própria secretária de Educação faz a declaração de que o EduPesquisa não foi idealizado como um projeto de soluções de uso para a “sala de aula”, mas sim como uma proposta para o “ser humano professor”. A secretária,em entrevista presencial, declara:

*Esta formação, que para nós tem um caráter e um conceito de formação complementar, agrega valor no sentido de que os professores acreditaram na própria história e tentaram mestrado acadêmico, mestrado profissional. E a gente sabe que quando uma pessoa ingressa no mestrado ou no doutorado, isso muda a relação dela com a vida, com o aprender e vai alterar a relação dela com a sala de aula, tudo que te faz melhorar como ser humano impacta na tua trajetória e na trajetória dos outros. Não podemos pensar um projeto no formato do EduPesquisa para soluções para a sala de aula, mas sim para o profissional professor(Secretária de Educação Curitiba, em entrevista, 2016).*

Essa análise pode ser exemplificada com o Mapa 4, que evidencia os trechos dos

=====

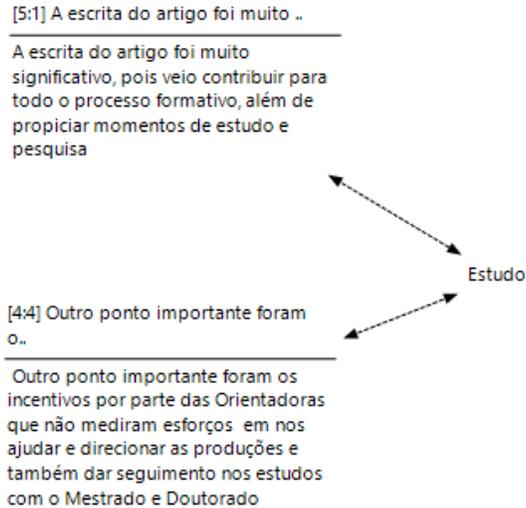
depoimentos dos(as) professores(as) acerca do que codificamos como “Profissional Professor”.



#### Mapa 4 – Código “profissional professor” e suas reincidências

Fonte: As autoras com uso do ATLAS.ti(2016).

O retorno aos estudos e a continuidade dada, que pode ser evidenciada nas declarações do Mapa 5, em conjunto com a declaração da secretária, permite identificar que os(as) professores(as) entenderam e receberam a proposta da formação “Tecnologia e Educação na Cibercultura” e do EduPesquisa como uma ferramenta de propulsão para “voos mais longos” a partir do estudo no que se refere à percepção da necessidade de continuidade de estudos e do aprimoramento da profissão.



Mapa 5 – Código “estudo” e suas reincidências

Fonte: As autoras com uso do ATLAS.ti (2016).

Por conseguinte, nossa compreensão de que a formação continuada pode influenciar positivamente não só a prática didático-pedagógica dos(as) professores(as), como também a sua existência como pessoa e profissional, foi evidenciada nos dados produzidos. A conscientização de sua existência como pessoa e professor(a) que pode pesquisar, que pode ter acesso à universidade e aos espaços acadêmicos de produção de saberes foi possível pela “conscientização” do seu próprio processo de poder refletir, pesquisar e publicar o que se produziu, gerando mais possibilidades de diálogo. Portanto, de acordo com Freire(1987), isso ocorre ao colocarem si próprios como problema, descobrindo que pouco sabem, mas encontrando respostas que, logo a seguir, possam causar uma nova e constante inquietação que levará a novas perguntas.

## 6 CONCLUSÕES

Dentre os resultados da pesquisa, destacamos os que se referem aos aspectos elencados na análise: 1) as emoções do(a) professor(a) frente à oportunidade de estudar e pesquisar, mesmo abrindo mão da temática inicial de pesquisa, mas compreendendo a necessidade de negociação e acordo com outros(as) professores(as); 2) as emoções expressas e o reconhecimento da

=====

oportunidade de reflexão e exercícios de mudança, bem como escrever em forma de artigo seus ensaios de mudança e comunicá-los aos pares e à comunidade acadêmica;3) a pesquisa entendida como o revisitar e aprimorar das práticas didático-pedagógicas; 4) o(a) professor(a) percebendo-se como quem realiza um trabalho imaterial e, portanto, intelectual;5) o estreitamento da relação do(a) professor(a) da escola de educação básica com a universidade e dos(as) professores(as) desta com os da escola básica, de modo a tornar a universidade mais acessível para os(as) participantes; 6) a “dor” expressa em não poder continuar, o que demonstra o comprometimento profissional com a própria formação, que se faz interrompida pela falta de financiamento que possibilite a continuidade desse processo em específico; e, por fim, 7) a postura de escuta do “acolhimento acadêmico” proposto pelas orientadoras da universidade, com a amorosidade freiriana, como importantes para “não desistência” do processo formativo.

Entendemos universidade e escola não como ilhas ou encasteladas em seus próprios objetivos, visto que essas duas instituições têm uma função social comum: a de educar.

Uma proposta de articulação entre a tríade universidade, escola básica e órgãos mantenedores, como Secretarias de Educação e/ou Ministério da Educação, não deveria ser apenas um exemplo de “uma experiência” de história da formação continuada de professores de uma rede pública municipal, mas sim uma prática constante como política pública de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL.UFPR. **Projeto Básico EduPesquisa** 2014. Curitiba,29 de agosto de 2014.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da .**Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 3. ed. Curitiba: Editora IBPEX Dialógica, 2011.
- CASTELLS, Manuel.**A Sociedade em rede**.6.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Educ. Rio de Janeiro, v13 n.37, 2008.
- LÉVY,Pierre.**Cibercultura**.Trad.CarlosIrineudaCosta. SãoPaulo:Editora34, 1999.
- MARCELO, Carlos García .**Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora,1999.
- NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**.London: Sage,2013.
- SIMONIAN, Michele. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.pppe.ufpr.br/teses/M09\\_simonian.pdf](http://www.pppe.ufpr.br/teses/M09_simonian.pdf)> Acesso em: 27 out.2016.

=====

SIMONIAN, Michele. **Formação Continuada do Pedagogo: elementos estruturantes da articulação das tecnologias na cultura da escola**. Projeto de Tese. Apresentado no Seminário Avançado de Tese em 2015. Curitiba:PPGE/UFPR, 2015.

SIMONIAN, Michele. **Plano de Estudos no Exterior: Edital 19/2016 Capes**. Curitiba: PPGE/UFPR, 2016.

STRECK, Danilo.R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José.(orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VALENTE, J. A. Educação ou aprendizagem ao longo da vida. **Pátio**. Revista Pedagógica. Porto Alegre, v. 8, n. 31, p. 12-15, 2004. Disponível em <<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf>> Acesso em 26/02/2017.

**Artigo recebido em 30/06/2016.**

**Aceito para publicação em 20/12/2016.**

---

<sup>i</sup> São considerados profissionais do magistério: professores, suporte técnico-pedagógico – que são os pedagogos atuantes como coordenadores pedagógicos – e educadores que atuam com educação infantil.

<sup>ii</sup> É importante ressaltar que os professores não concluintes estiveram até o final da formação continuada, mas não apresentaram o artigo final com a síntese de suas pesquisas.

<sup>iii</sup> De acordo com dados oficiais, a SME investiu entre 2014 e 2015 no EduPesquisa R\$3.700.000,00 e o Ministério de Educação, com execução da UFPR, R\$764.435,00, oferecendo ao projeto 7 professores(as) coordenadores(as) e 7 adjuntos(as), 133 supervisores(as), 266 professores(as) formadores(as) e 399 tutores(as).

<sup>iv</sup> Os(as) participantes concluintes do processo em cada curso receberam o certificado de conclusão de Curso de Extensão da UFPR.

<sup>vi</sup> Este *software* foi elaborado pelo pesquisador alemão Muhr (1994; 2016) em um projeto de pesquisa na *TechnicalUniversityof Berlin* (1994), sendo que sua estrutura se baseia na Teoria Fundamentada (*GroundedTheory*) e na codificaçãoTeórica de Strauss (1987). Ao longo de mais de 20 anos tem sido aprimorado e utilizado por diferentes universidades e institutos de pesquisa (FLICK, 2009). Licença para estudante pertencente a Michele Simonian, doutoranda do PPGE/UFPR e coautora deste artigo. Maisdetalhesem: <<http://atlasti.com/>>.